

# A cultura visual antes da cultura visual

## *Visual culture before visual culture*

ANNA MAE TAVARES BASTOS BARBOSA\*



**RESUMO** – O artigo analisa as diferentes linhas de cultura visual que operam no ensino da arte no Brasil classificando-as como cultura visual excludente, cultura visual includente e contracultura visual. Discorre sobre teorias e abordagens aos estudos culturais e culturas visuais praticadas no Brasil desde a década de 30 citando com precursores Gilberto Freyre, Cecília Meireles, Aloísio Magalhães, Alcides da Rocha Miranda, a Escolinha de Arte de São Paulo, o Festival de Inverno de Campos do Jordão de 1983, a inter-relação da comunicação e da arte/educação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e a programação de exposições sobre a cultura visual do povo no MAC-USP nas décadas de 80 e 90.

**Palavras-chave** – estudos culturais; cultura visual; ensino da arte

**ABSTRACT** – The article analyses the different lines of Cultural Visual that operate in art education in Brazil classifying them like visual culture excludente, visual culture includente and visual counter-culture. The article examines theories and approaches to the cultural studies and visual cultures and visual cultures practiced in Brazil, from the decade of 30, designating like precursors Gilberto Freyre, Cecília Meireles, Aloísio Magalhães, Alcides da Rocha Miranda, the Escolinha de Arte de São, the Winter Festival of Campos de Jordão of 1983, the interrelation of the Communication and of the Art/Education in the School of Communications and Arts of the University of São Paulo and the planning of exhibitions about Visual Culture of the people in the MAC-USP in the decades of 80 and 90 years.

**Keywords** – cultural studies; visual culture; art education

## O QUE É A CULTURA VISUAL?

Prefiro usar a expressão *culturas visuais* para falar da cultura visual ligada ao ensino da arte. Tanto em educação como em arte, pluralizar é preciso, se pensamos dialeticamente e operamos multiculturalmente. Não estou sozinha. Muitas universidades já usam o plural para designar os cursos nessa área, como o *Goldsmith College*, que possui uma disciplina nomeada História das Culturas Visuais. Contudo, como no Brasil estamos condenados ao termo no singular, ele será utilizado neste artigo, embora tema que hoje cultura visual reflita o desinteresse em contemplar diferentes abordagens teóricas, práticas plurais e mídia diversificada.

Os estudos visuais no Brasil têm avançado principalmente em relação à literatura e ao cinema. Em nosso país, a área de cultura visual na história, comu-

nicação, antropologia, design, publicidade, história da arte, estudos da mulher, estudos pós-coloniais, estudos da *performance*, estudos de mídias, arqueologia, arquitetura e urbanismo, ecologia e sociologia é mais embasada, mais plural que a cultura visual na área do ensino da arte.

A diferença é que as outras áreas mencionadas consideram o passado das conquistas hermenêuticas dos campos historicamente disciplinarizados, buscando a ampliação, a culturalização e a interterritorialidade desses campos ou até mesmo a desdisciplinarização. Desde que cultura visual no ensino-aprendizagem da arte começou a guerrear por hegemonia no Brasil, o que é contraditório, pois ela é geneticamente contra-hegemônica, os melhores artigos publicados têm sido de historiadores, como os escritos por Paulo Knauss (2006) e Ulpiano Bezerra de Meneses (2003).

\* Doutora em Educação Humanística pela Universidade de Boston (EUA) e Professora do Instituto Superior de Comunicação Publicitária da Universidade Anhembí Morumbi (SP, Brasil). E-mail: <anamae@uol.com.br>.

Artigo recebido em junho e aprovado em julho de 2011.

Como há várias linhas de ensino de arte no Brasil, há também diversas linhas de cultura visual. São três as principais linhas. A **cultura visual excludente**, que rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da cultura visual nos outros campos do conhecimento e acredita ter sido plantada no Brasil no século XXI, sem antecedentes no país. Essa tendência só reconhece a cultura visual produzida por seus seguidores e alunos. São muito ativos, publicam muito, citam-se uns aos outros e privilegiam o discurso de convencimento; falam de método da cultura visual, mas não o explicitam. Quando falam de história se referem apenas à cultura visual norte-americana, pois ainda não está escrita a história da cultura visual da Espanha, país através do qual pretendem chegar aos Estados Unidos. Abominam e desqualificam tudo que foi feito em arte/educação no Brasil antes deles e chegam a afirmar que o ensino da arte no Brasil só se interessou pelo social depois que eles implantaram a cultura visual. É um desrespeito ao trabalho de reconstrução social através da arte de centenas de ONGs no Brasil desde os anos 60, inspirado pela epistemologia de Paulo Freire e do caráter político do ensino do desenho e da arte entre nós desde os tempos de Rui Barbosa.

A outra linha, que denominarei **cultura visual incluyente**, respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias. É interterritorial do ponto de vista das teorias e plural na prática. A essa linha, declaro-me pertencer, embora admire mais profundamente a terceira, a da **contracultura visual**, que abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político. Poderia afirmar que vê na cultura Visual pedagogizada uma espécie de “liturgia da crítica”, mais um discurso sobre a crítica do que um discurso crítico. Infelizmente, no país, estamos dopados, e essa linha tem poucos adeptos, enquanto está bem viva na Argentina, Inglaterra e Estados Unidos da América.

O *decaptator*, artista anônimo de rua, é um excelente exemplo de contracultura visual, pois interfere nos glamorosos pôsteres publicitários da Daslu e da Armani, através da superposição de *stickers*, decapitando cabeças e espirrando sangue na cena. O sangue destrói o luxo, valor primordial do capitalismo. Em nosso tempo, o horror ao sangue é potencializado pela ameaça da aids, e a série de TV americana Dexter aproveita-se dessa característica. A contracultura visual, antes de tudo, procura exercer a crítica visualmente. Outros discursos são entrelaçados, mas a contravizualidade é imprescindível; é a crítica feita visualmente e não apenas verbalmente.

## AS CRÍTICAS À CULTURA VISUAL E SUAS MUDANÇAS

Alguns teóricos têm criticado a cultura visual exatamente pelo seu desinteresse na produção de imagem. Lars Lindström (2009, p. 16) afirma que ela enfatiza o contexto ao contrário de específicas mídias da educação visual para as artes; destaca a percepção em detrimento da produção; é mais uma exclusão que está sendo praticada no Brasil. Portanto, ele afirma ser necessário associar o fazer (comunicação visual) à análise da imagem (cultura visual). Ainda segundo o autor, as perspectivas da comunicação visual devem se inter-relacionar com a cultura visual em direção a uma complementaridade entre percepção e produção, entre o ver e o fazer. Acrescenta que ambos são processos que devem se integrar, e só para propósitos analíticos faz sentido separá-los. Lindström (2009, p. 16) cita ainda os pesquisadores dinamarqueses Karsten Arvedsen (2003) e Helene Illeris (2002), que criticam o preconceito da cultura visual em interpretar os artefatos visuais exclusivamente através das lentes da sociologia e da antropologia.

Para Arvedsen é importante o conhecimento da Cultura Visual não só através da análise, do entendimento, do descortinamento, etc., mas também em termos de estética, fascinação, experiência, envolvimento e participação. Por isto, o professor de arte deve ser capaz de mudar a perspectiva de observadores para aquela de participantes (LINDSTRÖM, 2009, p. 17).

A arte/educação, hoje, integra as artes visuais, a cultura visual, a comunicação visual e a educação no modelo de Lindström, que corresponde exatamente ao universo de integração com o qual trabalho.

O romance *Quarto*, de Emma Donoghue (2011), apresenta uma metáfora da necessidade de aliar uma aprendizagem baseada na imagem com a experiência direta para gerar conhecimento. Jack, nascido em cativeiro, viveu até cinco anos em um quarto com sua mãe e uma TV. Ao ter contato com o mundo exterior, para ter conhecimento, sua tarefa foi integrar o que aprendera por meio das imagens da TV com a experiência direta de interagir com pessoas, espaços e coisas. Nada pode substituir o “ter uma experiência direta”, como aprendi com John Dewey. Pode-se acrescentar, ampliar, contrapor, etc.

É cada vez mais importante definirmos nossa posição política frente às diferentes linhas da cultura visual. Philippe Stark, em palestra ministrada em São Paulo, no CCBB-SP, em maio de 2011, disse algo que me preocupou: “Os brasileiros têm agora uma responsabilidade que não tinham antes. Agora, o mundo presta atenção em vocês, vocês contam para o resto do mundo e, portanto, têm

responsabilidade com a cultura e com a criatividade de seu povo”. Bonito de ouvir, aterrorizante para uma professora de arte que deve lutar para não ter a história de seu campo de ação destruída.

Por que essa atitude destrutiva, especialmente no campo que equaciona arte e educação? Leitores, ajudem-me a pensar. As artes digitais ou computacionais vieram para ampliar sem nenhuma sanha destrutiva do passado, honrando seus precursores. Waldemar Cordeiro, que estava sendo esquecido, foi justamente glorificado, e seu companheiro de casa/atelier, Kazmer Fejer, começa a ser estudado. Em outros lugares, como nos Estados Unidos da América e no Canadá, a cultura visual foi se constituindo com respeito ao passado. Anna Kindler (2003), Pat Stuhr e Kerry Freedman (2009), em seus artigos, estão constantemente referindo-se aos antecedentes da cultura visual. Kevin Tavin (2008) demonstra como Vicent Lanier, June McFee, Laura Chapman e Brent e Marjorie Wilson praticavam a cultura visual *avant la lettre*.

Há vários anos, quase vinte, eu publiquei os artigos de Lanier e o de Brent e Marjorie, ao qual Kevin se refere, no livro *Arte/educação: leitura no subsolo*.<sup>1</sup> Esse livro contém os principais textos que provocaram a transição do modernismo para o pós-modernismo. Além dele, há a obra *Arte/educação contemporânea*,<sup>2</sup> constituída por textos que consolidaram o pós-modernismo e o conduziram por diferentes caminhos, entre eles o da cultura visual, implícita e explicitamente estudada por vários autores do livro. Logo, os artigos estão aí para serem lidos pelos brasileiros que não conseguiram ligar esses caminhos à cultura visual, por não saberem estabelecer relação entre produtos culturais e ideias de diferentes tempos, condição importantíssima para quem pensa em trabalhar com estudos culturais e/ou cultura visual, os quais não se domina com o pensamento linear.

Sabemos que a destruição da história é essencial para dominação de uma nação por outros povos. Os espanhóis, para dominarem a América, destruíam as obras de arte indígenas, derretendo uma ourivesaria riquíssima. O recado estava dado – “você não valem nada; o ouro sim”. O ouro de hoje é o mercado editorial, a indústria cultural, a indústria criativa, o comércio universitário, a indústria das comunicações, a indústria bancária, o sistema educacional e a cultura, etc.

### **O PRECURSOR DA CULTURA VISUAL: GILBERTO FREYRE**

A cultura visual excludente, includente ou contra-cultura nasceu dos estudos culturais cujo precursor foi Gilberto Freyre. Quem afirma é Stuart Hall, venerado pelos excludentes mais pela sua fama do que pelo seu

pensamento. Hall poderia manter o exclusivismo da criação dos estudos culturais somente para ele, para Richard Hoggart e para o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos criado na Universidade de Birmingham. Mas não é poder e vaidade que o move, e sim o legítimo interesse pelo conhecimento. Por isso, é Stuart Hall (1996, p. 336) quem afirma:

Quando entrei na Universidade de Birmingham, em 1964, para ajudar o professor Richard Hoggart a fundar o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (*Center for Contemporary Cultural Studies*), os estudos culturais nem existiam. Claro que os Departamentos de Letras, Literatura, História e Belas Artes, em nossas faculdades de artes, dedicavam-se à preservação da herança cultural, embora se recusassem a nomear e, menos ainda, a teorizar ou conceituar a cultura, preferindo que estes conceitos penetrassem, por assim dizer, através de um processo de osmose acadêmica. As ciências sociais, por outro lado, às vezes lidavam com o que chamavam de “sistema cultural”, mas isso era algo bastante abstrato, composto de redes de normas e valores abstratos. Havia pouco da preocupação que Richard Hoggart e eu tínhamos sobre questões de cultura. Entre o pouco que havia estava Gilberto Freyre no Recife que desde a década de 30 deslocou os estudos sociais da raça para a cultura.

Depois de frequentar, na Universidade de Birmingham, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, em 1982, e encontrar Richard Hoggart em Banff, Canadá, tive a ousadia de convidá-lo para vir ao Brasil. Espantou-me o seu conhecimento sobre a obra de Gilberto Freyre e de Paulo Freire, acostumada que estava ao quase total desconhecimento do Brasil por parte dos intelectuais europeus dos anos 80.

Não é só Stuart Hall que afirma a clarividência de Gilberto Freyre. No livro *Mídia: fonte e palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre*, Edson Fernando Dalmonte (2009) defende a ideia de que Freyre antecipou-se historicamente aos pesquisadores britânicos do Centro de Birmingham, tendo sido precursor da corrente intelectual denominada Estudos Culturais. Lund e McNee (2006), que escreveram *Gilberto Freyre y los estudios latinoamericanos*, embora emitam críticas políticas severas e pertinentes a Gilberto Freyre, são unânimes em afirmar seu pioneirismo em relação aos estudos culturais.

Lucia Palhares-Burke (2005) lembra que durante seus estudos de pós-graduação na Universidade de Columbia, em New York, as disciplinas escolhidas por Gilberto Freyre

[...] mostram o interesse pela História, objeto de seis dos quatorze cursos frequentados, os restantes



Design Industrial do Rio de Janeiro, falava em visualizar os modos pelos quais o povo resolve os problemas de forma e função e valorizava a cultura do povo integrada ao design moderno. O início do modernismo, se não chegou a ser antropofágico, foi pelo menos hibridizante.

O modernismo no ensino da arte institucionalizado pelas escolinhas de arte seguiu em frente com a ideia de que não só o consagrado pelos críticos é arte, não só o museu pode conferir valor à obra. As escolinhas eram expressionistas e não formalistas. O formalismo, que dominou o alto-modernismo, foi uma camisa de força para a aprendizagem da arte. Clement Greenberg a desenraizou para dá-la um território definidor, os Estados Unidos.

A partir do abstracionismo, a capital das vanguardas artísticas passou a ser New York, e a referência a raízes populares era pior que pornografia. O expressionismo das escolinhas levou-nos a explorar a expressão em diferentes culturas – erudita e popular. Vitalino era um produtor consagrado nas escolinhas do Recife e do Rio de Janeiro, nas quais havia coleção de suas esculturas em barro. A contaminação da Escolinha de Arte de Recife, por Gilberto Freyre, Aloísio Magalhães, Abelardo Rodrigues, Paulo Freire, os presidentes, além de Augusto Rodrigues, levou-nos, desde os anos 50, a considerar como relevantes, veiculadores de expressão e sentido as imagens e objetos que compõem nosso meio ambiente. Devemos a Paulo Freire, desde a década de 60, a ideia de arte para qualidade de vida e conscientização social. A livre expressão que defendíamos era comprometida com o viver melhor e com o aprender a ler as letras lendo o mundo.

Trabalhei alfabetizando através da arte, orientada por Paulo Freire, durante três anos, com as crianças dos Alagados dos Coelhos, bairro do Recife hoje recuperado. Muitos anos depois, já morando em São Paulo, em visita ao Recife, numa loja de tecidos, uma vendedora perguntou-me se eu fora professora do Grupo Escolar Manuel Borba. Depois da minha confirmação, disse que havia sido minha aluna. Pretendi saber o que adquiriu de conhecimento naquele tempo, cujo foco era a arte e a insistência no diálogo, além de uma preocupação tão grande contra a cópia, não permitindo que os alunos desperdiçassem tempo copiando dever de casa. Na escola, não existia sequer pátio para recreio ou mimeógrafo. Eu escrevia à mão os deveres de casa de cada um, utilizando papel carbono para produzir várias cópias ao mesmo tempo, o que os impedia de escrever sem saber ler. Acho que era medo do dito popular “Escreveu não leu, o pau comeu”.

Então, ela disse-me que sua classe social não mudou, apesar de ter um emprego e uma vida econômica melhor em relação a seus pais; que aproveita muito mais a vida do que eles e suas amigas, os quais não tiveram uma

educação contemplada à arte. Tinha a possibilidade de sair do cinema discutindo não só o enredo, mas as cenas do filme; por isso, seus amigos desejavam ir ao local em sua companhia. As amigas achavam que possuía melhor gosto para se vestir em relação a elas; assim, pediam-lhe conselhos. Tudo isso atribuiu à constante provocação para criar que tivera apenas em um ano de sua vida escolar.

Foi também na Escolinha de Arte do Recife que Noêmia Varela realizou com as crianças o excelente trabalho *Igarassú visto pelas crianças*, uma análise gráfica e conceitual da arquitetura da cidade colonial pernambucana, Igarassú, que conta com a primeira Igreja edificada do Brasil, a de Cosme e Damião.

Outro estimulador de um ensino voltado para a arte no Brasil, comprometido com qualidade estética e com o social, foi Alcides da Rocha Miranda, criador do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Com ele, trabalhei; foi meu professor de Bauhaus. Dava-me livros para ler e cobrava-me a leitura em conversas muito estimulantes.

Não é despidendo pensar na contribuição da Bauhaus com os estudos visuais, assim como também a contribuição do *Black Mountain College* para esses estudos. Há de se pesquisar sobre as relações do ensino do Design ontem e hoje com os estudos visuais. Na conferência da *National Art Education Association* dos Estados Unidos, em 2011, muitos propugnadores da cultura visual falaram em *art and design education*, e Kerry Freedman, uma das primeiras teóricas da cultura visual, afirmou em sua fala: *art and design education is visual culture*.

Rocha Miranda desejava traduzir para o Brasil os princípios da Bauhaus – falo em traduzir e não em copiar. A tradução bauhausiana passava pela linguagem da reconstrução social. Ao mesmo tempo em que tudo em torno da criança na Escolinha de Arte de Brasília era o bom desenho, as mesas, os bancos, as estantes, os pôsteres nas paredes, os suportes para tintas e para lavar pincéis, deveríamos matricular primeiramente os filhos dos funcionários menos graduados e elaborarmos um programa de conscientização social, tendo em vista as disparidades entre o plano-piloto, cidades satélites e periferia rural, com o auxílio da jornalista Ivonne Jean.

Pretendemos estudar a percepção do espaço e, ao mesmo tempo, a vida social. Obviamente, entendo que isso ainda não era cultura visual, mas minha aprendizagem sobre Bauhaus, com Dr. Alcides, como eu o chamava, pavimentou o caminho para experimentações visuais na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) e para as atividades na arte/educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), as precursoras do ensino de design para crianças e dos estudos visuais. Na EASP, durante a ditadura militar, criamos grupos de estudos e convidamos principalmente sociólogos e literatos para ministrarem cursos. Foram nossos professores de 1968 a



1970, ou melhor, enquanto a EASP manteve seu trabalho: Francisco Weffort, Carlos Procópio Brandão, Manuel Berlinck, José Carlos Garbuglio, Regina Schneiderman, Heitor Arantes Ramos, Isaac Epstein, Vilem Flusser, Haroldo de Campos, João Alexandre Barbosa, Walnice Nogueira Galvão, Antonio Candido de Mello e Souza, Gilda de Mello e Souza.

Nosso foco estava voltado para a pesquisa. Iniciamos o estudo do design levando as crianças de 5 a 14 anos a lojas, para verem, comentarem, criticarem e desenharem os objetos produzidos por designers, modificando a aparência, a fim de adaptarem a um ambiente por eles imaginado, ou apenas destacando a qualidade visual mais admirada. Também, levamos os alunos a lojas de roupas, a fim de examinarem o design, as texturas, as cores e desenharem, operando modificações. Lemos e discutimos histórias em quadrinhos; visitamos a Editora Abril que as produzia; entrevistamos editores, inclusive Ruth Rocha, que na época editava a única revista infantil criada no Brasil, a *Recreio*; sugerimos que eles produzissem suas próprias histórias em quadrinhos.

Trabalhamos com projetos por nós denominados “situação estímulo”, os quais sempre envolviam questionamento social e político; discutimos os jornais, a publicidade; produzimos atividades visuais críticas; realizamos crítica de TV; ensaiamos roteiros de histórias a serem filmados. O projeto mais desafiador foi uma visita ao Jockey Club, para que os alunos desenvolvessem desenho de movimento. Nesse local, eles entrevistaram desde administradores a tratadores e espantaram-se tanto com o valor investido por um proprietário de um cavalo para mantê-lo no Jockey quanto com o salário dos tratadores. A experiência foi valiosa para uma discussão posterior sobre o poder da economia. Na Escolinha de Arte de São Paulo, fomos políticos, propugnamos a conscientização social e fomos antecipadores do ponto de vista da cultura visual e do ensino do design, ou apenas do *design thinking*.

Tive a sorte ou o azar de ter sido a primeira professora de arte/educação, tanto da Universidade de Brasília quanto da Universidade de São Paulo. Azar porque sou presa fácil de quem busca destruir o trabalho já realizado, com o intuito de angariar um lugar para si próprio; sorte porque, por me sentir sozinha, busquei alianças interterritoriais do ponto de vista da experiência e do conhecimento que me tornaram mais curiosa. Experimentar sem medo foi o lucro.

Quando passei a ministrar aulas na Escola de Comunicações e Arte (ECA) da USP (1973/74), os debates sobre os teóricos da Escola de Frankfurt iniciaram junto com uma nascente teoria da comunicação no Brasil, numa escola de comunicações que abrigava um curso de artes visuais, o que privilegiou Walter Benjamim e suportou nossa crença de que a perda da aura seria a democratização da arte. Não é difícil imaginar que arte/educação na ECA

foi muito mais apoiada por especialistas de comunicação do que por professores de Arte, todos artistas consagrados pelo desenraizado alto-modernismo.

Um de meus primeiros artigos sobre ensino superior foi escrito para um livro de comunicação organizado por Ana Maria Fadul e Carlos Eduardo Lins da Silva. Em 1980, realizamos uma Semana de Arte e Ensino, com 3000 participantes de todo o Brasil. Meus mentores estavam todos lá: Paulo Freire, Aloísio Magalhães, Noêmia Varela. Oferecemos cursos de TV em estúdio, de vídeo e de cinema teóricos; críticos e práticos integradamente venceram a desconfiança dos professores de arte acerca das outras mídias. Foi sob a égide da relação entre arte e outras mídias produtoras de imagem que firmamos nossa ação pedagógica na ECA e passamos a ter aliados em outras unidades da USP, entre eles Mariazinha Fusari, da Faculdade de Educação, a qual produziu cultura visual no Brasil antes de ela existir.

### EXISTE, SIM, CULTURA VISUAL ANTES DA CULTURA VISUAL

A não aceitação de uma cultura visual antes da cultura visual é uma blasfêmia epistemológica, pois todo discurso científico está apoiado sobre um pensamento anterior sobre a coisa discutida, já dizia Diderot. A posição dos aderentes à cultura visual excludente está prejudicando o desenvolvimento, a adequação, a tradutibilidade, a diferenciação da cultura visual no ensino da arte, pois a mutação de um conceito depende de sua historicidade (ouvi isso de Michael Fried, em uma palestra no início de 2011, no Centro Cultural Maria Antônia, USP).

Ao negarem a nossa história da cultura visual, estão cristalizando uma cultura visual conservadora, impermeável e com pouca flexibilidade para se modificar constantemente e, conseqüentemente, transformar a escola e a sociedade. Atribuía ao mentor da cultura visual mais famoso no Brasil a culpa desse apagamento voluntário da nossa história, mas uma de suas alunas, na Espanha, disse-me que, em aula, ele referiu-se à necessidade de se pesquisar a história dos antecedentes espanhóis dessa cultura. Não é incomum os discípulos ou subalternos serem mais realistas que o rei.

Em 1983, com as barreiras entre arte e outras mídias visuais já derretidas, o Festival de Inverno de Campos do Jordão foi um laboratório multimídia, multicultural, priorizando a ecologia, a cultura local e as culturas visuais pesquisadas antes de estabelecermos os programas (BREDARIOLLI, 2009). Em meus arquivos, encontrei um trabalho de um professor, apresentado em algum congresso, em 1986. Infelizmente, mas não é possível decodificar a assinatura, mas trata-se de uma consequência do Festival de Campos do Jordão.

A minha preocupação com televisão começou quando comecei a dar aula e logo constatei que os alunos estavam fortemente condicionados por imagens da comunicação de massas, como revistas e gibis, calendários de parede, televisão e até o livro didático das diversas matérias.

Notei também que a televisão é determinante na aceitação ou rejeição das imagens. É o principal veículo de moda, o principal veículo de ideologia.

Minhas primeiras reações foram desenvolver aulas com sensibilização de afetivo e do cognitivo e fazer críticas verbais à televisão.

Esse procedimento se mostrou ineficiente. O trabalho com desenho e pintura com alunos de 11 a 18 anos era pouco dinâmico.

Não conseguia conter e expressar toda energia do jovem, mas eu estava pouco preparado para trabalhar com outras linguagens, música nem sonhar. Também estava culturalmente muito distante daqueles alunos de Diadema. Meu discurso caía no vazio. Nesse tempo, eu estava muito ligado à produção plástica e buscava soluções por aí.

Em 1983, já tinha crescido em mim um desejo de trabalhar com videotape, tinha visto alguns trabalhos, lido a respeito e experimentado uma câmera, quando surge o XIV Festival de Campos dos Jordão, dedicado aos professores da rede pública e com oficinas de todas as linguagens, inclusive o videotape. Fui ao festival trabalhar nas oficinas:

- O jogo Dramático da Criança, com Joana Lopes;
- Música e Educação, com Conrado Silva;
- Teatro de Bonecos (Mamulengo), com Lula;
- Produção de Vídeo, com Guto Lacaz;
- Análise Crítica de Tevê, com Mariazinha Fusari e J. Manoel Moran.

Nessas oficinas, encontrei muitas respostas para minhas aflições, principalmente no Mamulengo. Com o processo proposto pelo Lula, pude então recolocar a expressão plástica e avançar até a expressão dramática.

Voltei imediatamente, apliquei essas novas vivências na sala de aula, sucesso total. Mas o condicionamento pela moda veiculada na TV ainda é forte. Meu discurso crítico ainda é um pouco distante, pois realmente só se critica uma produção quando já se envolveu nessa produção.

Tinha que levar meus alunos a produzirem um VT, como eu mesmo tinha feito em Campos. Saí então em busca dos recursos necessários para realizar esse projeto: fazer com que os alunos da escola pública produzissem um vídeo, tendo, para isso, sido preparados por um processo que passa pelas propostas do Lula, da Joana, do Guto e do Conrado.

Muitas barreiras, risadas e preconceitos, até que, auxiliado pela Mariazinha Fusari, pude encontrar compreensão e apoio com a professora Maria Helena e o professor Ângelo<sup>4</sup> da ECA-USP, tornando possível

uma primeira experiência que espero poder desenvolver e aprofundar para tornar possível ao aluno da escola pública de São Paulo uma vivência mais ampla e contemporânea da Arte e dos meios de comunicação de massa, para que se tornem mais críticos em relação ao poder e às ideologias consumistas.<sup>5</sup>

Esse texto pode parecer ingênuo hoje, mas o leitor tem de retornar ao tempo, quase trinta anos atrás.

Em 1984, no Encontro sobre História do Ensino da Arte, na ECA, um laboratório de arte digital foi preparado. Tal área já era explorada pelo Departamento de Artes Plásticas, mas foi a Arquitetura da USP e a Faculdade Santa Marcelina que orientaram as oficinas do laboratório. É pesaroso que a cultura visual excludente pouco se importe com as artes digitais.

Muito nos beneficiamos do contato direto com o nascedouro da cultura visual na Inglaterra e nos Estados Unidos. O movimento *Arts and Crafts* e o *Omega Workshop*, liderados por artistas, além da tendência de ministrar conjuntamente nas escolas ensino de arte e design, alimentada pela *South Kensington School*, desde o século XIX, foram as bases sobre as quais a cultura visual floresceu na Inglaterra.

Sobre esse lastro histórico, a *Pop Art* definiu a cultura visual para o ensino da arte na Inglaterra, iniciada nas aulas de Richard Hamilton, que analisava, ao mesmo tempo, imagens da arte e de embalagem de sucos de laranja com seus alunos. Richard Hamilton esteve no MAC nos anos 90, período em que construímos nossas ações culturalistas. Uma constante troca com a *The Ohio State University*, um dos celeiros da cultura visual incluída americana desde 1990, intensificada a partir de 1997, quando lá fui professora visitante, e contatos com o *Teachers College* da Universidade de Columbia, foram muito importante para balizarmos um ensino da arte e do *design* embebido na premissa questionadora do poder e da hegemonia que o pós-modernismo proporcionou.

Em março de 2011, estive na Conferência Anual da NAEA/USA, onde constatei que a cultura visual já está integrada à *Art Education*. Não se detecta mais uma agenda escondida, ao contrário do que acontece aqui no Brasil, em que os excludentes possuem-na para acabar com a arte/educação. Arte é campo expandido e, como tal, estava presente no título da grande maioria das comunicações apresentadas.

Outro dia, o comitê de uma revista ao qual pertencem encaminharam-me um artigo sem autor para julgar. Era um texto irado contra a arte, por meio do qual se solicitava o fim da Arte/educação e a instituição exclusiva da cultura visual na escola. Era diabolicamente bem construído. Aprovei, declarando ser totalmente contra as ideias, mas afirmando que é mais digno dizer verdadeiramente o que

se pensa, expor seus objetivos, do que esconder, atrás de uma agenda destrutiva, delírios de poder.

É válido lembrar que a guerra sub-reptícia da cultura visual contra a arte no Brasil é enfraquecedora não só do ponto de vista político; está se refletindo no enfraquecimento da área de artes visuais em ONGs e escolas. Em São Paulo, a música como obrigatória domina o ensino; por outro lado, amplia-se a opção pelo teatro. Há um *boom* do teatro em São Paulo. Os educadores de teatro coesos estão aproveitando-se dessa expansão para potencializá-lo nas escolas e ONGs.

### **CULTURA VISUAL INCLUDENTE VERSUS CULTURA VISUAL EXCLUDENTE: QUEM VENCE ESSA BATALHA?**

Se a guerra da cultura visual excludente contra as artes visuais continua, estas não tendem a perder em nenhum aspecto. Continuarão como sempre, pois existem desde os tempos mais remotos, apesar de muitos intentos de destruição; são uma necessidade intrínseca do ser humano. Mas desaparecerão da escola, juntamente com a possibilidade insubstituível e indizível de integração da emoção, sentimento e inteligência em linguagem visual para as futuras gerações.

De uma cultura visual já nomeada e discutida internacionalmente, tratam Analice Dutra Pillar e Ivone Richter, em seus livros, e Maria Helena Rossi, desde sua tese de doutorado. Todavia, até elas são alijadas de reconhecimento pela linha da cultura visual excludente do Brasil.

Aliás, essa linha é manejada com mãos de ferro e poder ilimitado por homens. Numa área na qual a esmagadora maioria de profissionais é de mulheres, como tem nos lembrado Fernando Azevedo, também pesquisador e estimulador da cultura visual includente, é curioso que a palavra de ordem provém de poucos homens, aos quais as mulheres estão obedecendo de cabeça baixa.

O ensino da arte no Brasil é feminino, mas não é feminista. Em nosso meio, os homens ridicularizam o feminismo para desestimularem as mulheres a pensarem por elas próprias. A política cultural que imprimi ao MAC, de 1987 a 1993, foi feminista, ecológica, crítica, multicultural, e privilegiou a cultura visual do cotidiano e a cultura visual do povo. A exposição *Carnavalescos* apresentava alegorias de carnaval que comentavam o universo da arte. Como a cultura visual do povo interpreta a arte? A magnífica exposição de Gláucia Amaral e May Suplicy, *Arte Periférica: combogós, latas e sucatas* (outubro, 1990), foi interpretada erroneamente como exposição de arte popular, quando, naquela época, eu era bem mais radical que hoje e não aceitava sequer essa designação, por ter sido criada pelos intelectuais hegemônicos para nomear o “outro”.

Assim, estávamos mostrando a cultura visual do povo; entretanto, aqueles que aprenderam pela cartilha da crítica europeia eram, e são, incapazes de reconhecê-la como produção cultural, muito menos como arte. Talvez, a mais provocadora e mais bem concebida tenha sido a exposição *Estética do Candomblé*, realizada por artistas de diferentes origens culturais. Diálogo crítico e interpenetração arte/cultura moviam-nos para contornar o “torcicolo cultural” das elites. Para elucidar melhor as múltiplas variáveis da cultura visual, recomendo a obra de James Elkins, *Visual Studies: a skeptical introduction*, por meio da qual ele analisa as múltiplas definições de cultura visual, desde a mais óbvia, que a define como o estudo da história da arte, com foco sobre o significado cultural ao invés de foco no valor estético, até as mais absurdas, que seguem o interesse do sujeito que a formula, e quanto mais indecifrável melhor para evitar discordâncias.

Apoiada na leitura de Elkins, ousou afirmar que a cultura visual excludente é “assombrada” pela história da arte e que, pela falta de consciência histórica, simplifica a noção de visualidade, é distraída acerca da questão de valores, é confusa na sua escolha de objetos e métodos, é descuidada em relação às diferentes mídias. Com isso, estamos perdendo a oportunidade de engajar o ensino da arte com as tecnologias e mídias contemporâneas que tantas possibilidades apresentam para o desenvolvimento do pensamento visual. Enfim, a cultura visual excludente é desenraizada, e, como dizia Simone Weil (apud ARAUJO, 2010).

O desenraizamento é, evidentemente, a mais perigosa doença das sociedades humanas, porque se multiplica a si própria. Seres realmente desenraizados só têm dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia de alma quase equivalente à morte [...] ou se lançam numa atividade que tende sempre a desenraizar, muitas vezes, por métodos violentíssimos.

### **REFERÊNCIAS**

- ARAUJO, Anna Rita. **Relatório de qualificação** (Doutorado). 2010. Linha pesquisa em Teoria, Ensino e Aprendizagem, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Orientadora: Dra. Regina Stela Barcelos Machado.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da Arte**. 2009. Tese (Doutorado), Linha de pesquisa em Teoria, Ensino e Aprendizagem, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Orientadora: Ana Mae Barbosa.
- DALMONTE, Edson Fernando. **Mídia: fonte e palanque do pensamento culturalista de Gilberto Freyre**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.



- DONOGHUE, Emma. **Quarto**. Campinas: Verus, 2011.
- ELKINS, James. **Visual studies: a skeptical introduction**. New York: Routledge, 2003.
- FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. Curriculum charge for the 21 century: visual culture in art education. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2009.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Prefácio à primeira edição. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966. p. LV.
- \_\_\_\_\_. **Casa grande & senzala**. Prefácio à quinta edição. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1966. p. LXXXIX.
- HALL, Stuart. Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies. In: STOREY, J. (Ed.). **What is cultural studies?**, London: Arnold, 1996. p. 336-343. Texto revisado do discurso apresentado pelo autor, em fevereiro de 1989, na ocasião em que lhe foi conferido o título de professor Honoris Causa da Universidade de Massachusetts, em Amherst. Tradução: Helen Hughes. p. 336.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **Artcultura – Revista do Instituto de História da UFU**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, 2006. Disponível em: <<http://www.História.uff.br/labroi/biblio/author/knauss>>. Acesso em: 13 jun. 2011.
- KINDLER, Anna M. Visual culture, visual brain (and) education studies. **Art Education**, v. 44, n. 3, p. 290-299, 2003.
- LINDSTRÖM, Lars (Org.). **Nordic visual arts education in transition**. Stockholm: Swedish Research Council, 2009.
- LUND, Joshua; MCNEE, Malcolm (Org.). **Gilberto Freyre y los estudios latinoamericanos**. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2006.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História** [online], v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882003000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jun. 2011.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. **Gilberto Freyre: um vitoriano nos trópicos**. São Paulo: UNESP, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Um encontro marcado e imaginário entre Gilberto Freyre e Albert Eckhout. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, v. 3, ano 3, n. 2, p. 5, abr./maio/jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

TAVIN, Kevin. Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos. In: ENCONTRO DE CULTURA VISUAL NA FAV, Universidade de Goiânia, 2008, Goiânia. **Anais**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

## NOTAS

- <sup>1</sup> BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- <sup>2</sup> BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- <sup>3</sup> Termo usado por João Francisco de Souza, saudoso professor do Centro de Educação da UFPE.
- <sup>4</sup> Maria Helena Rennó e Ângelo Piovesan, na época professores do então departamento de rádio e TV, muito colaboraram com o movimento de Arte/Educação da USP, ministrando cursos para arte-educadores da rede pública e palestras em congressos por mim organizados.
- <sup>5</sup> Assinatura do documento:

